

Vision pour le soutien des acquis linguistiques des enseignants de FLS

Monique Bournot-Trites
Université de Colombie-Britannique

Cet article présente un résumé des recherches sur le manque d'enseignants dans les programmes d'immersion française au Canada ainsi qu'une description des besoins linguistiques des enseignants de français langue seconde (FLS). Ensuite, il décrit une proposition pour le soutien des acquis linguistiques des enseignants de FLS. Cette proposition consiste en un cours en ligne pour une communauté d'apprentissage à laquelle pourraient participer les enseignants de FSL éloignés des grands centres. Ce cours suit une approche constructiviste pour enseigner des structures linguistiques en utilisant la grammaire du texte, l'observation réfléchie de la langue, l'entraînement systématique et le réinvestissement dans l'écriture créative. Il inclut aussi des principes et stratégies pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire ainsi qu'une banque de ressources pour la salle de classe.

This article presents research on teacher shortage in French immersion programs as well as a description of the linguistic needs of French as second language (FSL) teachers. Then, it suggests a way to give support to those teachers to help them improve or retain their knowledge of French. This is done through an online course for a learning community of FSL teachers available to teachers who live far away from city centers. This course follows a constructivist approach to teach linguistic structures on text-based grammar, reflective language observation, systematic practice and reinvestment of learning in creative writing. The course is complete with principles and strategies for teaching grammar and a bank of resources for the classroom.

Introduction

Un article récent du bulletin du Conseil des parents francophiles (Canadien Parents for French) — Colombie-Britannique et Yukon (printemps 2007) s'intitule audacieusement : « Does Your Child French Teacher Speak French ? » (Le professeur de français de votre enfant parle-t-il français ?) (p. 8). Cet article fait part du manque de compétence en français de certains enseignants dans les programmes d'immersion. Alors qu'une des missions du Conseil des parents francophiles est d'encourager les parents anglophones et allophones à inscrire

Adresse pour correspondance : Department of Language and Literacy Education, University of British Columbia, 2125 Main Mall, Vancouver, BC V6T 1Z4.
Courriel: monique.bournot-trites@ubc.ca.

leurs enfants en immersion, un tel titre pourrait paradoxalement avoir un effet contraire quant aux inscriptions de leurs enfants en immersion. Et pourtant, cet article s'avère soutenu par la recherche entre autres celle de Day et Shapson (1996) qui révélait déjà que d'après les résultats d'un questionnaire distribué à 2000 enseignants d'immersion, approximativement deux tiers d'entre eux indiquaient qu'ils avaient « un grand besoin » ou « un certain besoin » dans le domaine de la langue et de la culture françaises. Effectivement, le manque d'enseignants en français langue seconde que l'on connaît depuis une dizaine d'années a pour conséquence qu'il n'est pas toujours possible d'embaucher des enseignants ayant toutes les compétences nécessaires pour combler les postes ouverts.

Depuis cette recherche de Day et Shapson, peu d'articles se sont intéressés au niveau de compétence des enseignants de FLS et à leurs besoins tandis que la pédagogie, comme l'enseignement de la grammaire en FLS par exemple, a fait couler beaucoup d'encre et a donné lieu à de nombreuses publications ces dernières années (voir Lyster, 2007 pour une présentation détaillée). Et pourtant, la réussite de l'immersion française, mais aussi des autres programmes de FLS comme le français intensif (Carr, 2006; Germain et Netten, 2004a, 2004b, 2004c), dépend largement de la qualité de l'enseignement dans ces programmes, qualité qui est sans aucun doute fonction de la formation pédagogique des enseignants en enseignement des langues secondes, mais aussi de leurs compétences langagières dans la langue qu'ils enseignent. Il semble en effet évident qu'une solide base méthodologique à elle seule ne serait pas d'un grand secours à un enseignant de langue seconde qui ne parlerait pas ou peu cette langue.

Cet article va donc tout d'abord démontrer comment un manque d'enseignants au Canada a pour conséquence une situation de sous-qualification des enseignants de FLS et ensuite discuter des besoins générés par cette situation. Dans un deuxième temps, l'objectif de cet article est de présenter une façon d'aider les enseignants de FLS par le biais d'un cours en ligne qui réponde aux besoins à la fois langagiers et méthodologiques des enseignants de FLS au Canada. L'Université de Colombie-Britannique et l'Université Simon Fraser travaillent actuellement en collaboration pour développer un tel cours dont l'articulation est exposée dans le présent article.

Manque d'enseignants et conséquence sur la qualité de leur français

Besoin croissant d'enseignants de français

Le besoin d'enseignants qualifiés pour l'enseignement du FLS se fait de plus en plus sentir, surtout dans les programmes d'immersion française. Cette pénurie d'enseignants qui a été analysée et constatée en Colombie-Britannique et ailleurs au Canada (Grimmett et Echols, 2000, 2001; Macfarlane et Hart,

2002) crée une situation problématique pour beaucoup de commissions scolaires ayant des postes à combler ou ayant besoin de remplaçants en immersion. Grimmett et Echols (2000) ainsi que Macfarlane et Hart (2002) font le lien entre le manque d'enseignants en immersion et la baisse des standards à l'embauche. Dans leur étude qualitative de douze commissions scolaires de Colombie-Britannique, Grimmett et Echols ont interviewé des administrateurs, des présidents de syndicats ainsi que des enseignants sur l'offre et la demande d'enseignants et sur les problèmes qui y sont reliés. Ces chercheurs ont trouvé qu'il y avait un manque d'enseignants spécialisés dans plusieurs domaines, incluant le français, et que par conséquent, les commissions scolaires avaient dû « relâcher leurs critères d'embauche pour les postes spécialisés parce qu'elles ne pouvaient pas trouver assez de postulants ayant les qualifications académiques et la préparation additionnelle » (traduction de l'auteur, p. 334). Bien que cette étude n'ait pas enquêté auprès de toutes les commissions scolaires, l'échantillon est représentatif des commissions scolaires en ce qui concerne leur importance et leur situation géographique.

Il est à noter que cette situation n'est pas unique aux programmes d'immersion. De nombreuses études sur les besoins linguistiques et métalinguistiques des enseignants d'anglais langue seconde en poste et en formation ont été menées par Borg en Chine (1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 2001, 2003a, 2003b, 2006), Philip et Borg (2007) et Andrews en Europe (1999a, 1999b, 2001, 2003, 2006). Dans sa revue de littérature, Borg (2003) note que les études démontrent des déficits fondamentaux dans la compréhension de la grammaire des futurs enseignants d'anglais langue seconde (p. 105).

Manque de vérification systématique des compétences des enseignants de français

À la pénurie d'enseignants en immersion française s'ajoute le fait que les compétences des enseignants de français ne sont vérifiées de façon systématique à aucun niveau. Une vérification du niveau de compétence des enseignants de FLS devient nécessaire, car, dans les provinces à majorité anglophone du Canada, un grand nombre d'enseignants de FLS parlent le français comme langue seconde.

La compétence linguistique des enseignants de FLS pourrait être vérifiée à trois niveaux : soit dans les programmes de formation des maîtres qui produisent les futurs enseignants, soit par les associations professionnelles d'enseignants qui délivrent les certificats d'enseignants, soit par le bureau du personnel des commissions scolaires qui embauchent les enseignants. Or, une étude de Veilleux et Bournot-Trites (2005) indique que, dans huit universités offrant des programmes de formation des maîtres en français au Canada, les tests de compétences langagières pour entrer dans ces programmes sont d'une

grande variété. En effet, l'écart varie d'une absence totale de tests à de très longs tests écrits et oraux.

Au niveau de la certification en Colombie-Britannique, le collège des enseignants ne vérifie pas le niveau de compétence linguistique ou méthodologique des enseignants avant de leur délivrer leur certificat d'enseignant, laissant cette tâche aux commissions scolaires responsables de l'embauche. À ce sujet, Veilleux et Bournot-Trites (2005) ont trouvé qu'une très grande hétérogénéité existait aussi au niveau des commissions scolaires en ce qui concerne les mesures utilisées pour vérifier la compétence langagière des enseignants. En général, les commissions scolaires mesuraient la compétence orale des futurs enseignants par une conversation informelle, mais seulement 59% d'entre elles vérifiaient leur compétence écrite. De plus, aucune des mesures utilisées n'avait une fiabilité démontrée statistiquement selon l'analyse faite par les auteurs.

Il en résulte donc qu'en cas de pénurie d'enseignants en français, des enseignants, dont la maîtrise et la fluidité langagières sont plus ou moins bonnes, peuvent être embauchés par les commissions scolaires. De fait, Veilleux et Bournot-Trites (2005) ont trouvé que 56% des commissions scolaires de Colombie-Britannique ont confirmé une pénurie d'enseignants d'immersion française. La pénurie, dans cette étude, était définie comme un seul enseignant qualifié par poste vacant ou plusieurs enseignants ayant deux ou moins des trois compétences nécessaires (compétence langagière, connaissance de stratégies d'enseignement, et des méthodes d'enseignement des langues secondes). Il s'en suit que les enseignants embauchés sans être complètement qualifiés ont un grand besoin de soutien pour maintenir ou améliorer leurs compétences langagières.

Mais comme ces enseignants sous-qualifiés ne sont pas détectés à leur entrée dans le système scolaire et qu'ils sont sans doute mal à l'aise avec l'idée de reconnaître ce besoin d'aide dans la matière ou la langue qu'ils enseignent, le problème reste le plus souvent sans solution et n'est pas résolu. Notons qu'en Nouvelle-Écosse, les commissions scolaires ont contourné ce problème en offrant des cours gratuits à leurs enseignants de français langue seconde et que ceux-ci peuvent les suivre de façon anonyme, sans être identifiés par leurs employeurs.

Compétences pédagogique et langagière

En plus d'être qualifié au niveau langagier, un enseignant de FLS doit être qualifié du point de vue de ses connaissances pédagogiques par rapport à l'enseignement des langues secondes. Bien sûr, on peut mettre en doute cette déclaration. Il est donc important d'expliquer pourquoi, en plus d'avoir une bonne gestion de classe, une personnalité dynamique, des habiletés à planifier

l'enseignement pour motiver les élèves et de répondre aux exigences des programmes ministériels, les enseignants de FLS doivent avoir une connaissance des méthodes d'enseignement des langues secondes qui ont été démontrées comme étant les plus efficaces ainsi qu'un niveau minimum de compétence et de connaissance de la langue française. La nécessité de ces connaissances est principalement dictée par les approches pédagogiques recommandées pour enseigner les langues secondes.

La plupart des approches préconisées par la recherche (par exemple, Flewelling, 1995 ; Swain, 1996) comme l'approche communicative ou interactive, présupposent que les enseignants aient un minimum de compétences en français. Les enseignants doivent parler couramment, mais aussi connaître suffisamment les règles de grammaire dans le contexte d'un retour à l'accent mis sur la forme, pour donner de la rétroaction corrective (Lyster, 2007) à leurs élèves. Dans la classe d'immersion, ce besoin est encore plus impératif puisque l'enseignant est pour ainsi dire le seul modèle de la langue française pour les élèves, hormis un contact linguistique restreint avec des documents authentiques (livres, magazines, vidéos, sites Internet). De plus, la planification de l'enseignement des matières comme les sciences ou les sciences humaines en français présente des difficultés pour les enseignants qui ont un vocabulaire limité ou des difficultés à s'exprimer en français. Une telle situation réduit sans doute leur niveau de confiance pour enseigner et leur habileté à gérer la classe de façon efficace.

Ces raisons sont aussi reconnues en anglais langue seconde. Par exemple, Andrews (1999b, p. 176) termine son article qui analyse les raisons pour lesquelles les enseignants de langue seconde devaient avoir une connaissance langagière en déclarant,

Il semble y avoir une forte justification pour reconnaître la conscience métalinguistique des enseignants comme étant une facette spécifiquement reliée à la compétence des enseignants de langue seconde. Il semble aussi qu'il y ait un raisonnement tout aussi puissant pour reconnaître l'étendue de l'importance de la conscience métalinguistique des enseignants dans toute approche éducative de langue seconde ayant pour but de structurer l'« input » pour l'apprentissage. (traduction libre de l'auteur)

Également, Amengual-Pizarro (2006, p. 63) ayant étudié les besoins linguistiques des futurs professeurs de langue seconde dans les programmes de formation de professeurs des écoles en Espagne conclut que,

Les résultats confirment l'importance de l'inclusion d'une composante de Formation Linguistique [sic] dans le curricula [sic] des études de professeurs pour mieux répondre aux besoins des futurs professeurs et, en conséquence, les aider à s'adapter aux nouvelles exigences mises en place par l'approche communicative.

En outre, selon les résultats d'une enquête auprès d'étudiants maîtres en anglais langue seconde de Sri Lanka, Murdoch (1994, p. 258) révèle que 89 % des répondants étaient d'accord pour dire que « la confiance d'un enseignant dépend surtout de son niveau de compétence langagière » (traduction libre de l'auteur).

Il semble donc nécessaire d'avoir un niveau minimum de compétence et de connaissance langagière auquel se juxtapose une connaissance des méthodes d'enseignement basées sur la communication et où l'accent est mis sur la forme ainsi que sur l'utilisation de documents authentiques plutôt que sur des manuels aux contenus inauthentiques et artificiels, pour arriver à un niveau élevé d'instruction et à une gestion efficace de la classe d'immersion. Ceci s'applique aussi dans la classe de français de base ou de français intensif.

Besoins des enseignants de français

Dès 1990, la difficulté de trouver des enseignants de FLS qualifiés a été démontrée par Majhonovich (1990). Son étude faite en Ontario auprès de 107 commissions scolaires et 10 facultés d'éducation a révélé un manque de candidats ayant une compétence linguistique adéquate et cela dans une des provinces les plus bilingues au Canada. Étant donné que le nombre d'écoles d'immersion a augmenté au Canada depuis 1990, le problème est sans doute encore plus aigu aujourd'hui. Après cette constatation, il s'avère important de trouver des solutions à ce problème. Une première étape consiste à savoir quelles sont les forces et les faiblesses des enseignants de FLS, et quels sont leurs besoins afin de pouvoir y subvenir. De plus, il est important de savoir si le corps enseignant est conscient de ses besoins et s'il a la volonté de passer du temps à améliorer son niveau de compétence.

Jusqu'à présent, peu d'études ont été faites sur les besoins des enseignants de français au Canada. Bayliss et Vignola (2000, 2007) ont commencé un travail de recherche dans cette direction. Tout d'abord, en 2000, elles ont fait une étude au niveau du programme de formation des maîtres de l'Université d'Ottawa sur les résultats au test d'admission et sur les facteurs qui pouvaient influencer la compétence linguistique des candidats au programme. D'une part, elles ont constaté le faible niveau de réussite (25%) et d'autre part ont trouvé que le facteur le plus important pour la réussite des candidats au test de langue française était d'avoir fait un séjour d'au moins un mois dans un environnement francophone. Bayliss et Vignola ont également décelé l'importance d'autres facteurs tels que la quantité d'apprentissages écrits au niveau secondaire, le niveau d'exposition à des manifestations culturelles et la quantité de grammaire enseignée dans les programmes aux niveaux élémentaire et secondaire. À ce sujet, elles ont démontré une corrélation positive et significative entre le temps passé à étudier la grammaire de façon explicite au niveau élémentaire ou secondaire et la réussite aux diverses parties du test d'entrée du programme de

formation des maîtres en français. Comme la plupart des futurs enseignants de FLS ont suivi un programme d'immersion où la grammaire n'avait pas une place primordiale, il se peut que les enseignants de FLS aient des lacunes en grammaire, ce qui affecte non seulement la précision de leur langage, mais aussi leur capacité d'expliquer les règles de grammaire ou les fautes aux élèves.

Après leur première étude, Bayliss et Vignola (2007) ont étudié les besoins des étudiants maîtres en FLS à l'université d'Ottawa, lesquels sont très représentatifs des futurs enseignants de FLS à travers le Canada, quel que soit le modèle offert par les différentes universités. Elles ont trouvé, en utilisant des entrevues de groupe, que les étudiants considéraient que leur français était assez bon pour la carrière qu'ils avaient choisie. Ceci n'est pas surprenant vu que, comme nous l'indique Gardner, Smythe, et Clément (1977), les apprenants de langue seconde surestiment souvent leur niveau de compétence. Malgré tout, les étudiants maîtres ont indiqué un manque en ce qui concerne le vocabulaire spécifique à l'enseignement des différentes matières, ainsi qu'un besoin de révision de notions de grammaire, de pratique de l'écrit et de connaissances pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire dans la salle de classe. Certains ont aussi indiqué qu'ils avaient des problèmes de compréhension en lecture.

En plus d'avoir accès au vocabulaire et aux ressources en français par le moyen de cours enseignés en français, les étudiants aimeraient un cours de français dont le contenu leur donnerait une révision des points de grammaire où ils sont le plus faibles et une méthodologie qui les aiderait à préparer leurs leçons de grammaire tout en leur offrant une personne ressource capable de les aider durant l'année (traduction libre de l'auteur, p. 387).

Si l'on commence à s'interroger sur les compétences des futurs enseignants, on s'aperçoit que peu de chercheurs au Canada ont étudié les besoins des enseignants de FLS en poste dans les écoles. Day et Shapson (1996) étaient, à ma connaissance, parmi les premiers à recenser les besoins des enseignants de FLS au Canada grâce à un questionnaire rempli par 2000 (17%) enseignants de FLS. Ils indiquent (p. 264) que :

Beaucoup de répondants ont noté le besoin d'avoir l'occasion de maintenir ou de développer leurs compétences en français et d'acquérir des connaissances sur les cultures et les communautés francophones au Canada et ailleurs dans le monde. Approximativement deux tiers des enseignants ont indiqué avoir « un grand besoin » ou « un certain besoin » dans le domaine de la langue et de la culture francophone (65,3% et 68,2 %, respectivement). (traduction libre de l'auteur)

Cette étude indique que le problème identifié chez les étudiants maîtres se retrouve chez les enseignants de FLS.

Récemment, l'auteur a relevé le défi lancé par Bayliss et Vignola (2007) qui encouragent les autres universités et provinces à faire des études similaires à la leur pour approfondir notre compréhension des besoins des enseignants de FLS. Un questionnaire a été envoyé à toutes les commissions scolaires en Colombie-Britannique pour recenser les besoins des enseignants de FLS. Ce questionnaire, en anglais sauf pour le texte français à corriger, comportait quatre parties. La première demandait de l'information descriptive au sujet de l'expérience et de la formation professionnelle des répondants. Les deux parties suivantes consistaient en des phrases affirmatives suivies d'une échelle Likert (1932) allant de 1 à 7 (1 complètement en désaccord et 7 complètement en accord). La deuxième partie visait la perception des enseignants de leurs compétences langagières. La troisième partie portait sur les besoins des enseignants au niveau du vocabulaire et de la grammaire. Finalement, dans la quatrième partie, les répondants devaient trouver 17 erreurs grammaticales dans un texte, puis les corriger et enfin les expliquer.

Bien que jusqu'à présent je n'aie reçu qu'un faible nombre de questionnaires remplis (37), parmi ces 37 répondants, 11 enseignaient en immersion, 23 en français de base élémentaire et secondaire, et 3 n'ont pas répondu à cette dernière question. Cette répartition correspond approximativement au taux d'enseignants dans chacun de ces programmes, cependant on peut considérer ces premiers résultats comme une étude pilote vu le faible nombre de répondants. Les résultats corroborent ceux exposés ci-dessus. Du point de vue de la compétence, deux groupes se distinguent, un groupe qui estime que sa compétence en français est faible (réponses allant de 3,37 à 4,37) et un groupe qui estime que sa compétence est relativement élevée (réponses supérieures allant de 5,91 à 6,55). 50% des répondants ont indiqué qu'ils aimeraient suivre un cours de français (de 5 à 7 sur l'échelle Likert) et 30% de ceux-ci étaient tout à fait d'accord (niveau 7 de l'échelle) de suivre un cours de français. 54% et 59% se sont classés au niveau débutant ou intermédiaire pour l'oral et l'écrit respectivement. Le texte avec les erreurs à corriger offre des informations sur les besoins des répondants : 36% des erreurs ont été corrigées correctement alors que 37% des erreurs ont été trouvées, et 32% des erreurs ont été expliquées. Il est à noter que 1,18% des explications des erreurs étaient elles-mêmes erronées.

Plusieurs universités offrent des cours d'appoint pour les étudiants maîtres qui ne sont pas tout à fait au niveau requis pour enseigner, cependant rien n'est offert aux enseignants travaillant déjà dans le système.

Bayliss et Vignola (2007) recommandent le développement pour les enseignants d'un manuel qui ferait une revue systématique des points de grammaire, en particulier ceux posant des problèmes aux enseignants dont le français n'est

pas la première langue et aussi la création d'un guide de préparation de leçons de grammaire. Un tel manuel insisterait sur l'importance de l'enseignement de la grammaire, même dans une approche communicative (p. 391). C'est cette recommandation que l'Université de Colombie-Britannique en collaboration avec l'Université Simon Fraser a suivie par le biais du développement d'un cours en ligne qui pourrait servir d'aide aux étudiants maîtres ainsi qu'aux enseignants de langue seconde au Canada. Dans la section suivante, je décris les principes de ce cours en développement.

Réponses aux besoins des enseignants

Possibilités : cours et instituts

Comme le dit déjà Flewelling en 1995 (p. 23),

un besoin encore plus pressant [que celui de former assez d'enseignants pour les postes à pourvoir] cependant, est celui d'aider les enseignants de FLS à maintenir leurs acquis linguistiques et leur connaissance culturelle, et de trouver une façon d'aider les étudiants et les enseignants qui aimeraient devenir enseignants de FLS à acquérir la compétence langagière et les habiletés culturelles nécessaires.

Comme je l'ai mentionné plus haut, la plupart des universités offrent des cours de mise à niveau aux étudiants maîtres qui n'ont pas tout à fait le niveau requis pour entrer dans les programmes de formation en français. Ces cours sont très utiles et, à l'Université de Colombie-Britannique, nous avons constaté que tous les étudiants participant à ce genre de cours amélioreraient leurs résultats au test d'entrée alors que ceux qui ne faisaient que suivre leurs cours en français toute l'année sans suivre le cours de mise à niveau ne montraient pas d'amélioration entre le début et la fin de l'année scolaire.

En ce qui concerne l'aide apportée aux enseignants à travers les activités de développement professionnel, des instituts d'été répondent aux besoins pédagogiques des enseignants de FLS mais la même procédure ne peut pas s'appliquer à la langue avec succès, car le développement langagier est un processus long qui ne peut pas se faire en une semaine. Les échanges linguistiques sont aussi recommandés pour améliorer la compétence langagière, cependant comme les enseignants de FLS doivent plutôt améliorer la précision que la fluidité de leur langue, ces programmes à eux seuls sans un aspect d'apprentissage linguistique explicite, comme l'ont démontré Lussier et Massé (1995), n'améliorent pas le niveau de compétence des participants. Seul un cours de longue durée ou un séjour de longue durée accompagné d'un soutien linguistique semble pouvoir répondre aux besoins langagiers des enseignants. Cependant pour être utile aux enseignants de langue seconde, ce cours ne peut pas être un cours offrant une approche structurale alors que les enseignants travaillent

dans la classe avec une approche communicative, interactive, voire éclectique (Cornaire, 2001).

Cours de soutien langagier et méthodologique

Le projet *Gramligne*, grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique, s'adresse aux étudiants en formation dans les programmes de didactique du FLS (immersion et français de base) en Colombie-Britannique et aux enseignants en immersion et français de base qui veulent améliorer leurs compétences langagières ainsi que développer leur approche pédagogique de l'enseignement du français. *Gramligne* sera la base d'un cours en ligne offert par l'Université de Colombie-Britannique et l'Université Simon Fraser. L'objectif fixé par le projet est de préparer les étudiants du cours en soutenant leurs acquis langagiers et en répondant à des besoins linguistiques et pédagogiques précis. Ce cours, né d'une collaboration entre UBC et SFU et qui est en voie de développement, offre un niveau intermédiaire et un niveau avancé et se concentre sur la grammaire, le vocabulaire, et l'écrit, puisque les recherches montrent que ce sont ces domaines qui présentent le plus de défis pour les enseignants ou les élèves d'immersion (Bayliss et Vignola, 2007 ; Calvé, 1991 ; Collier, 1992 ; Genesee, 1987, Lyster, 1987, 2007 ; Spilka, 1976 ; Vignola et Wesche, 1991). De plus, le cours répond aux besoins des enseignants en leur offrant une « linguistique textuelle » (Adam, 1990) et une grammaire du sens (Charaudeau, 2006), c'est-à-dire que l'approche correspond à la méthodologie d'observation et de découverte recommandée pour la salle de classe. D'ailleurs, *Gramligne* se veut une ressource pédagogique pour les enseignants ou futurs enseignants qui suivront le cours. Dans une rubrique ressource, nous expliquons comment les enseignants à leur tour peuvent suivre la démarche de l'observation réfléchie de la langue avec leurs élèves en leur proposant des exemples de textes d'observation choisis dans la littérature pour la jeunesse, et en faisant des liens avec les Ensembles de Ressources Intégrées de Colombie-Britannique comme exemple. Nous leur donnons également pour chacun des modules des pistes pédagogiques et des adresses de sites qui pourraient leur être utiles dans la salle de classe.

Les principes généraux du cours sont décrits ci-dessous.

Ses principes

Grammaire du texte, grammaire du sens

L'enseignement de la grammaire dans une approche communicative ne peut se faire qu'en contexte, c'est-à-dire à partir d'une approche de la grammaire qui est textuelle. Le concept de grammaire textuelle est apparu en 1980 avec Reinhart (1980) au moment où la grammaire générative était à son apogée. Reinhart suggérait qu'il existait un ensemble de règles explicites qui pouvaient

expliquer la bonne formation de la totalité des textes. Plus tard, Weinrich (1989) précisait l'idée en voyant la grammaire du texte comme la totalité des faits de grammaire étudiés dans leur contexte communicatif. Il parlait ainsi de linguistique dialogique. De nos jours, les chercheurs définissent la grammaire textuelle comme « la prise en compte des aspects qui relèvent spécifiquement de la compréhension d'un ensemble de deux phrases ou plus » (Vandendorpe, 1995, p. 84), et c'est l'approche qui a été retenue pour *Gramligne*. La grammaire textuelle, bien qu'elle reprenne les catégories grammaticales traditionnelles, diffère de la grammaire traditionnelle, car elle ajoute une description du sens de ces catégories, et aussi des effets de discours selon les situations de communication.

De plus, *Gramligne* suit les principes de base de « la grammaire du sens », expression créée et développée par Charaudeau (1992) et mise en application par de Salins (1996) dans un ouvrage destiné aux enseignants, et où elle fait le pont entre l'approche notionnelle de la grammaire (celle de Charaudeau) et les catégories traditionnelles déjà apprises par les étudiants ou les enseignants. La grammaire du sens donne une explication sémantique aux phénomènes grammaticaux traditionnels et elle présente aux apprenants des situations de communication variées ayant une certaine authenticité correspondant aux différents discours (narratif, descriptif, argumentatif, injonctif. . .) et aux fonctions de la langue, afin qu'ils observent les règles d'emploi des notions de grammaire et leur sens dans la communication. Par exemple, au lieu de présenter les partitifs comme l'article que l'on utilise quand on parle d'une partie d'un ensemble, ce qui n'éclaire pas beaucoup les apprenants de FLS, Charaudeau (1992) offre l'explication suivante :

De + article (de le, de la, du, de l') traditionnellement appelé « partitifs », s'applique à des êtres non dénombrables, et exprime une certaine quantité considérée en masse sans précision de degré : « Il a du temps devant lui », « Aujourd'hui, je boirais volontiers du vin ». (p. 251)

Cette explication semble beaucoup plus claire que celle de la grammaire traditionnelle (pour une analyse des différences entre la grammaire traditionnelle et la grammaire du sens, voir Courtillon, 2001).

Les éléments langagiers correspondant aux divers genres de texte ou aux différents discours

Gramligne s'organise autour de différents modules correspondant aux discours suivants : descriptif, narratif, informatif, injonctif, argumentatif, auxquels s'ajoute un module sur les registres de langue et un module sur l'application à la salle de classe. Chaque module (sauf le module d'application à la salle de classe) part d'un genre de texte correspondant au discours du module. Par exemple, le module de description commence par un texte décrivant

la bergère et le ramoneur dans le conte bien connu d'Andersen. À partir de ce texte, les caractéristiques de la description et des portraits des personnages en contexte sont analysées, par exemple, l'espace et le temps, le point de vue, le portrait physique et le portrait moral, ainsi que l'effet produit par ces caractéristiques. Ensuite seulement, sont introduits et recensés dans le texte, les outils de langue correspondant aux caractéristiques de la description comme le vocabulaire spécifique à la situation, et les outils grammaticaux tels que les adjectifs et les autres expansions du nom. De cette façon, les étudiants comprennent que le sens du texte est exprimé par l'utilisation de certains éléments linguistiques précis. Ensuite, les étudiants sont amenés à faire eux-mêmes une observation réfléchie de la langue pour chacun des outils de langue ou outils grammaticaux.

Observation réfléchie de la langue

Durant la lecture d'un texte, l'observation réfléchie de la langue consiste à se détacher du sens et de l'effet produit par le texte pour questionner un aspect linguistique et son fonctionnement. Il s'agit donc de prendre du recul et d'adopter une attitude critique et réflexive. Cette approche part de l'observation dirigée du texte, et elle utilise d'abord une démarche inductive dont l'objectif est de comprendre les logiques de langue et qui consiste à déduire une règle générale de fonctionnement à partir de l'observation de régularités. De ce fait, grâce à la déconstruction des textes par la manipulation, et à leur reconstruction, les étudiants s'approprient leur apprentissage. Plus tard, ils réinvestissent leurs observations dans des essais de production de textes écrits utilisant les techniques découvertes.

Découverte des règles de grammaire

La découverte des règles se fait par le biais de repérages, de tris, de manipulations, de classements, ou de comparaisons. Il s'agit donc bien d'une approche constructiviste (Bruner, 1973 ; Piaget, 1970 ; Vygotsky, 1978) puisqu'au lieu de donner la règle aux élèves et de leur demander de la répéter et de la pratiquer mécaniquement sans compréhension dans des exercices structuraux, ce sont les élèves qui trouvent les règles eux-mêmes grâce à des questions dirigées et qui les formulent dans leurs propres mots. Quand les élèves ont découvert la règle, ils sont invités à faire des exercices d'entraînement.

Entraînement par la répétition si nécessaire

En effet, cette démarche inductive n'exclut pas le travail systématique sur la langue qui contribue à l'automatisation lors de la communication. Après la découverte de la règle, des activités spécifiques d'entraînement sont nécessaires pour soutenir la mémorisation de ce qui a été appris et son utilisation instinctive. En effet, l'observation réfléchie de la langue à elle seule ne permet pas

d'avoir un usage correct des fonctionnements de la langue. Un certain nombre d'exercices de systématisation peut aider à mettre en place les automatismes. Cependant, il ne faut pas trop s'éloigner de situations de communication dans cette phase. Ceci peut se faire dans une salle de classe sous forme de jeux communicatifs ou à l'écrit grâce à des exercices structuraux, autant que possible au niveau du texte plutôt que de la phrase.

Transfert des connaissances par le réinvestissement

Lorsque la règle est bien intégrée, les étudiants peuvent réinvestir leur apprentissage dans une production écrite créative et d'expression personnelle en utilisant les outils et techniques qu'ils ont découverts et appris dans les étapes précédentes. Pour la description, on peut par exemple leur demander de choisir une de leurs photos, de la décrire en restant fidèles à la représentation visuelle, ou de se décrire eux-mêmes ou une personne de leur connaissance.

Ressources pour la salle de classe

La démarche utilisée dans le cours est aussi la démarche que nous leur proposons d'utiliser dans leur salle de classe pour les concepts grammaticaux les plus importants. L'observation réfléchie de la langue est sans aucun doute exigeante du point de vue du temps, on peut même l'appeler « approche à voie longue » d'apprentissage. Il s'ensuit que l'enseignant doit choisir des concepts linguistiques essentiels qui reviennent souvent et qui méritent qu'on y passe du temps pour enseigner avec l'approche de l'observation réfléchie de la langue, tandis que les concepts plus simples sont enseignés de façon directe ou seulement en utilisant des jeux. La rétroaction corrective développée par Lyster (2007) reste un élément important de l'enseignement des faits linguistiques dans la salle de classe. Le module de ressources pour la salle de classe présente l'approche de l'observation réfléchie de la langue ainsi que la rétroaction corrective selon Lyster. De surcroît, des exemples de textes correspondants aux différents genres ou discours sont proposés ainsi que des jeux ou activités pour la salle de classe. Les activités et ressources créées ou découvertes par les étudiants eux-mêmes seront ajoutées à ce module pour les partager avec la communauté d'apprentissage.

Organisation du site

Un onglet correspond à chaque module qui a lui-même une série de sous-onglets.

Dans un premier onglet, nous présentons la définition du genre de texte étudié. Puis dans un deuxième onglet nommé observation, nous avons sélectionné deux textes écrits qui illustrent le genre textuel du module en question. L'un des textes vise un niveau de connaissance linguistique avancé, l'autre un niveau intermédiaire. Nous avons considéré les textes comme des objets

que l'on peut décrire et dont on peut définir les caractéristiques linguistiques propres au genre. Ainsi, pour le texte descriptif, nous proposons, pour le niveau avancé et pour le niveau intermédiaire, un texte d'observation dans lequel nous faisons ressortir dans un premier temps : les caractéristiques de la description, telles que les indicateurs spatio-temporels, ou le point de vue, les outils de langue, tels que la précision du vocabulaire et les outils grammaticaux, en particulier les expansions du nom.

Un deuxième sous-onglet correspondant à la rubrique « À vous », engage les apprenants à mettre en pratique les connaissances acquises lors de l'analyse du texte d'observation.

Ensuite, à partir des étapes d'observation et d'application, nous avons isolé des éléments linguistiques et proposons, une observation réfléchie de langue dans un troisième onglet qui amène les apprenants à comprendre la logique d'un ou de plusieurs points de grammaire par une démarche inductive. Les apprenants vont découvrir des notions grammaticales construites à partir de questions réflexives sur un texte puis pourront faire différentes activités pour pratiquer ce qu'ils auront découvert soit de façon ludique et créative soit avec des exercices structuraux pour ceux qui préfèrent cette approche. Finalement, un dernier sous-onglet permet aux étudiants d'évaluer leurs connaissances en réinvestissant leur apprentissage dans une activité communicative.

Ses avantages

Le projet *Gramligne* représente une ressource importante pour les enseignants de FLS et pour leurs élèves. Le fait qu'il s'agisse d'un cours en ligne et non d'un cours qui nécessite l'utilisation d'un manuel présente de nombreux avantages.

En effet, *Gramligne* correspond à un nouveau type d'enseignement, de contenu et de conception de l'enseignement de la grammaire : il ne s'agit pas, en effet, de reproduire une méthode d'enseignement « imprimée » de la grammaire, ni de suivre des liens sur l'Internet : *Gramligne* est conçu comme une séquence de formation, selon une logique pédagogique qui incorpore des moyens technologiques — il y a donc innovation dans l'approche de la grammaire.

Un cours en ligne permet de rejoindre toutes les communautés de la Colombie-Britannique, l'isolement n'est donc plus un facteur quant à l'apprentissage et l'amélioration des compétences en français, les contraintes de lieux disparaissent. Ce point est essentiel car, avec *Gramligne*, on peut facilement établir grâce à la technologie une harmonisation du savoir et des connaissances au niveau provincial, c'est-à-dire que la question de l'hétérogénéité des niveaux devient moins problématique étant donné la flexibilité du médium utilisé.

Ce cours rend également possible une redistribution des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant grâce à l'apprentissage collaboratif en ligne. En effet, les apprenants inscrits au cours seront reliés les uns aux autres

et formeront une communauté d'apprentissage pendant plusieurs mois. Les connaissances individuelles mises en commun pourront être partagées à travers des échanges par babillard électronique et être ajoutées au module de ressources. Un tel cours libérera les enseignants de FLS de leur isolement professionnel et leur permettra non seulement d'améliorer leurs compétences langagières, mais aussi d'établir des contacts avec des collègues avec qui discuter des situations d'enseignement particulières et créer de nouveaux liens professionnels.

Chaque étudiant pourra suivre le cheminement correspondant à ses besoins. Tous les modules comprennent des activités au niveau intermédiaire et au niveau avancé. L'étudiant pourra choisir les activités qui lui conviennent selon les directives de l'enseignant qui par le biais de l'Internet lui donnera de la rétroaction personnelle et individuelle. En effet, l'apprenant peut progresser à son rythme car nous avons prévu des itinéraires différents : l'apprenant peut soit refaire les activités, soit il peut passer à une autre activité et donc ne pas être démotivé en faisant quelque chose qu'il maîtrise déjà.

Dans ce sens, *Gramligne* combine les avantages de la technologie et de la pédagogie différenciée.

L'aide d'un enseignant tout au long du cours pour répondre à la situation individuelle des étudiants et à de vrais problèmes de classe reliés à l'enseignement de la langue permettra aux étudiants d'apprendre dans des situations authentiques autant que dans celles présentées dans le cours. De plus, la flexibilité qu'offre la technologie permet un ajustement rapide aux besoins, par exemple, en ajoutant des ressources supplémentaires ou en modifiant les ressources existantes alors qu'un cours traditionnel n'offre pas ce même dynamisme. Qui plus est, une mise à jour permanente est prévue afin d'optimiser l'apprentissage selon les besoins des apprenants et aussi selon les nouveautés publiées en ligne — un cours traditionnel ne permet ni un renouvellement, ni un ajout de ressources, comme peut le permettre un cours en ligne. Également, pour chaque module abordé, nous avons conçu une « boîte à outils » constituée de ressources prêtes à l'emploi dans la salle de classe. Le contenu de cette « boîte à outils » permet aux enseignants de rester au courant, de découvrir les tendances dans l'enseignement. Cet aspect n'est pas négligeable dans une province où les enseignants se retrouvent parfois très isolés.

Bref, un cours en ligne laisse aux étudiants une liberté d'organisation qui s'adapte bien aux horaires de travail des enseignants. Du point de vue de la formation des maîtres, *Gramligne* présentera aussi l'avantage de faire l'inventaire des profils pédagogiques de la province et de déterminer les besoins de ses enseignants.

Finalement, ce cours sera complété par un cours oral où les étudiants seront reliés les uns aux autres par ordinateur. Chaque semaine, les étudiants qui

pourront assister au cours en présentiel seront en relation audio avec d'autres étudiants ailleurs dans la province.

En conclusion, un cours en ligne offre une flexibilité plus grande que celle d'un cours basé sur un manuel ou un support imprimé, qui serait difficilement modifiable et accessible instantanément à l'échelle d'une province. Un cours en ligne propose également un cheminement ainsi qu'un soutien individualisé selon les besoins de chaque élève. Il offre aussi la communication, le soutien et la relation avec une communauté d'apprentissage avec laquelle et grâce à laquelle chaque étudiant peut apprendre.

Ses inconvénients

C'est un cours en ligne qui visera surtout l'écrit et la grammaire plutôt que l'oral. Bien sûr, il répondra aux besoins les plus pressants selon les recherches faites jusqu'à présent et qui indiquent un besoin à l'écrit et en ce qui concerne la grammaire. Toutefois, ce cours sera accompagné de séances en présentiel qui réuniront virtuellement les apprenants des quatre coins de la Colombie-Britannique.

Ce cours peut être considéré comme une solution élitiste, car il n'est pas accessible à tous les enseignants. Par exemple, les enseignants qui n'ont pas accès à un ordinateur ou qui ont des difficultés avec la technologie pourraient difficilement suivre un tel cours. Il est à espérer qu'ils pourront trouver le soutien nécessaire dans leur commission scolaire. D'autre part, le cours sera payant comme les autres cours universitaires. Une solution serait de suivre ce qui se fait dans d'autres provinces du Canada, c'est-à-dire que les commissions scolaires remboursent les frais d'inscription aux étudiants qui terminent le cours avec succès.

Conclusion

Cet article a d'abord résumé des recherches sur le manque d'enseignants pour les programmes d'immersion française en particulier et des besoins des enseignants de FLS. Ensuite, il a proposé une vision pour un soutien des acquis des enseignants de FLS. Cette vision n'a pas pour but de résoudre tous les aspects reliés à la pénurie d'enseignants qualifiés en immersion actuellement, mais d'offrir une solution, parmi d'autres, répondant aux besoins les plus pressants des enseignants de français. La proposition faite dans cet article se fonde sur les approches considérées aujourd'hui par la recherche comme étant les plus efficaces.

Notes

Discours prononcé lors de la plénière intitulée *Symposium for Teacher Educators in French as a Second Language (FLS)*, qui a eu lieu dans le cadre du Congrès ACLA 2007, le 2 juin, 2007 à Saskatoon, Saskatchewan.

L'auteur tient à remercier Anne Simpson, Ph.D., pour ses multiples relectures et suggestions durant l'écriture de cet article ainsi que pour sa créativité dans le développement de *Gramligne*. La création de *Gramligne* a été possible grâce à une subvention du Ministère de l'éducation de Colombie-Britannique.

Références

- Adam, J.M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles, Mardaga.
- Andrews, S.J. 1999a. The metalinguistic awareness of Hong Kong secondary school teachers of English. Thèse de doctorat, University of Southampton.
- Andrews, S.J. 1999b. Why do L2 teachers need to 'know about language' ? : Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, vol. 13, n°2, pp. 161–177.
- Andrews, S.J. 2001. The language awareness of the L2 teacher : Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, vol. 10, n°2–3, pp. 75–90.
- Andrews, S.J. 2003. Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, vol. 12, n°2, pp. 81–95.
- Andrews, S.J. 2006. The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, vol. 15, n°1, pp. 1–18.
- Bayliss, D. et M.-J. Vignola. 2000. Assessing language proficiency of FSL teacher candidates : What makes a successful candidate ? *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, n°2, pp. 217–244.
- Bayliss, D. et M.-J. Vignola. 2001. FSL teachers in French immersion : How good should they be and how do they get there ? Dans Canadian Parents for French (ed.), *The state of French-second-language education in Canada 2001*. Ottawa, Canadian Parents for French, p. 20.
- Bayliss, D. et M.-J. Vignola. 2007. Training non-native second language teachers : The case of anglophone FSL teacher candidates. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, n°3, pp. 217–244.
- Borg, S. 1998a. Talking about grammar in the foreign language classroom. *Language Awareness*, vol. 7, n°4, pp. 159–175.
- Borg, S. 1998b. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching : A qualitative study. *TESOL Quarterly*, vol. 32, n°1, pp. 9–38.
- Borg, S. 1999a. Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, vol. 27, n°1, pp. 19–31.
- Borg, S. 1999b. Teacher cognition in second language grammar teaching. Thèse de doctorat, Université d'Exeter, UK.
- Borg, S. 1999c. Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, vol. 53, n°3, pp. 157–67.
- Borg, S. 1999d. The use of grammatical terminology in the second language classroom : A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, vol. 20, n°1, pp. 95–126.

- Borg, S. 2001. Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, vol. 55, n°1, pp. 21–9.
- Borg, S. 2003a. Teacher cognition in grammar teaching : A literature review. *Language Awareness*, vol. 12, n°2, pp. 96–108.
- Borg, S. 2003b. Teacher cognition in grammar teaching : A review on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, vol. 36, n°2, pp. 81–109.
- Borg, S. 2006. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, vol. 10, n°1, pp. 1–29.
- Bruner, J. 1973. *Going beyond the information given*. New York, Norton.
- Calvé, P. 1991. Vingt-cinq ans d’immersion au Canada : 1965–1990. *Études de linguistiques appliquées*, vol. 82, pp. 7–23.
- Carr, W. 2006. Le français intensif : un programme à considérer ! *BC Teacher Magazine*, vol. 18, n°4, p. 12.
- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris, Hachette.
- Chartrand, S. 2001. Les composantes d’une grammaire du texte. *Correspondance*, vol. 7, n°1. Disponible à www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr7-1/Compos.html
- Collier, V.P. 1992. The Canadian bilingual immersion debate : A synthesis of research findings. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 14, pp. 87–97.
- Courtyllon, J. 2001. La mise en oeuvre de la “grammaire du sens” dans une approche communicative. *Études de linguistique appliquée*, vol. 122, pp. 153–164.
- Cummins, J. 1987. Immersion programs : Current issues and future directions. Dans I. Stewin et S. McCann (dir.), *Contemporary educational issues : The Canadian mosaic*. Toronto, Copp Clark Pitman, pp. 192–206.
- Cornaïre, C. 2001. *Regards sur la didactique des langues secondes*. Outremont, Éditions Logiques.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages : Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA, Newbury House.
- Day, E. et S. Shapson. 1996. A national survey : French immersion teachers’ preparation and their professional development needs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, pp. 248–270.
- de Salins, G.D. 1996. *Grammaire pour l’enseignement/apprentissage du FLE*. Paris, Didier/Hatier.
- Flewelling, J. 1995. Addressing the challenge for FSL teachers : How to maintain and improve language, pedagogical skills and cultural knowledge. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, n°1, pp. 22–33.
- Gardner, R., P.C. Smythe, and R. Clément. 1977. Intensive second language study : effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, vol. 27, pp. 243–21.
- Germain, C. et J. Netten. 2004a. Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif. *La Revue canadienne des langues vivantes* vol. 60, n°3, pp. 393–408.
- Germain, C. et J. Netten. 2004b. Le français intensif. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n°3, pp. 251–262.

- Germain, C. et J. Netten. 2004c. Le français intensif. Vers une transdisciplinarité en langue seconde. *Québec français*, vol. 132. Disponible à www.caslt.org/pdf/04-Germain-Netten-QC-Frcs-2004.PDF
- Grimmett, P.P. et F.H. Echols. 2000. Teacher and administrator shortages in changing times. *Canadian Journal of Education*, vol. 25, n^o4, pp. 328–343.
- Grimmett, P.P. et F. Echols. 2001. Teacher and administrator shortages in changing times : Avoiding the dilemma of saving the train from hijackers to find there's no train left ! Étude présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, Université Laval, Québec. Disponible à www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/grimmett.o.en.pdf
- Likert, R. 1932. Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, vol. 140, pp. 1–55.
- Lussier, D. et C. Massé. 1995. Un bain culturel et linguistique de trois mois en milieu francophone peut-il effacer les lacunes de l'immersion ? *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, n^o1, pp. 59–80.
- Lyster, R. 1987. Speaking immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, pp. 701–717.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content : A counterbalanced approach*. Amsterdam, John Benjamins.
- Macfarlane, A. and D. Hart. 2002. *Shortages of French as a second language teachers : Views of school districts, faculties of education and ministries of education*. Ottawa, Canadian Parents for French.
- Majhanovich, S. 1990. Challenge for the 90's : The problem of finding qualified staff for French core and immersion programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n^o3, pp. 452–468.
- Murdoch, G. 1994. Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, vol. 48, pp. 253–265.
- Piaget, J. 1970. *The science of education and the psychology of the child*. New York, Grossman.
- Phipps, S. et S. Borg. 2007. Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, vol. 21, n^o3, pp. 7–19.
- Spilka, I.V. 1976. Assessment of second language performance in immersion programs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, n^o5, pp. 543–561.
- Swain, M. 1996. Integrating language and content in immersion classrooms : Research perspectives. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, n^o4, pp. 529–548.
- Vandendorpe, C. 1995. Au delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Éditions Logiques, pp. 83–105.
- Veilleux, I. et M. Bournot-Trites. 2005. Standards for the language competence of French immersion teachers : Is there a danger of erosion ? *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n^o3, pp. 487–507.
- Vignola, M.-J., et M. Wesche. 1991. L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 82, pp. 94–115.